

**A QUALIDADE DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
PERSPETIVADA ATRAVÉS DA ESCOLHA E DO
ENVOLVIMENTO**

**THE QUALITY OF THE ENVIRONMENT IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION ANALYZED THROUGH CHOICE
AND INVOLVEMENT**

**LA CALIDAD DEL MEDIO AMBIENTE DE LA EDUCACIÓN DE
LA PRIMERA INFANCIA ANALIZADA A TRAVÉS DE LA
ELECCIÓN Y LA PARTICIPACIÓN**

Dalila Lino¹

RESUMO: As escolhas que fazemos ao longo do nosso percurso de vida definem quem somos, quer do ponto de vista pessoal quer do ponto de vista profissional e social. O principal objetivo deste estudo é avaliar e promover o desenvolvimento de um currículo para a educação de infância que promova a competência da escolha e tomada de decisão das crianças em idade pré-escolar. A metodologia usada é o estudo de caso de natureza qualitativa e os dados são recolhidos através da *Escala do Envolvimento* e da análise das planificações das educadoras. O estudo desenvolveu-se em 3 salas de educação pré-escolar da rede pública e envolveu 48 crianças e 3 educadoras de infância. Os dados sugerem que existe uma relação entre a competência da escolha e tomada de decisão das crianças e o seu envolvimento nas atividades, quer nas atividades auto iniciadas quer nas atividades propostas pelas educadoras. A análise dos dados é sustentada nas teorias e abordagens pedagógicas de Dewey, Freinet, Malaguzzi e Weikart.

PALAVRAS-CHAVE: Escolha. Envolvimento. Educação de Infância.

ABSTRACT: The choices we make along our journey of life define who we are, from a personal and social and professional point of view. The main objective of this study is to assess and promote the development of a curriculum for the education of young children that promotes competence of choice and decision making for preschool children. The methodology used is a qualitative case study and data collected was through the Involvement Scale, and the analysis of preschool teachers' lesson plans. The study was carried out in three public preschools and involved 48 children and three preschool teachers. The data suggest that there is a relationship between the competence of choice and decision making of children and their involvement in activities, either in self-initiated activities or activities proposed by educators. The analysis of data is held in the theories and pedagogical approaches of Dewey, Freinet, Malaguzzi, and Weikart.

¹ Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. E-mail: linodalila@gmail.com

KEYWORDS: Choice. Involvement. Early Childhood Education.

RESUMEN: Las decisiones que tomamos a lo largo de nuestro viaje de la vida definen quiénes somos, tanto desde un punto de vista personal como desde el punto de vista de social y profesional.. El objetivo principal de este estudio es el de evaluar y de promover el desarrollo de un plan de estudios para la educación de los niños que promueve la competencia de la elección y la toma de decisiones para los niños de edad preescolar. La metodología utilizada es un estudio de caso y la naturaleza cualitativa de los datos recogidos a través de la Escala de Participación y el análisis de los planes de las lecciones de los maestros. El estudio se llevó a cabo en tres clases de las escuelas públicas de educación infantil y participan 48 niños y tres maestros de educación infantil. Los datos sugieren que existe una relación entre la competencia de elección y toma de decisiones de los niños y su participación en las actividades auto-iniciadas o en actividades propuestos por los educadores. El análisis de los datos se llevó a cabo en las teorías y pedagogías de Dewey, Freinet Malaguzzi y Weikart.

PALABRAS CLAVE: Elección. Participación. Educación de la Primera Infancia.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA E TOMADA DE DECISÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Diariamente somos solicitados, ainda que muitas vezes não o façamos de forma consciente, a fazer escolhas. Muitas delas são escolhas rotineiras e simples, que não valorizamos, mas que podem afetar a forma como nos relacionamos com os outros. De facto, desde que nascemos somos confrontados com um leque variado de opções e, dependendo dos contextos em que operamos, a história da nossa vida pode ser contada a partir das nossas escolhas ou das escolhas que outros fizeram por nós. Alguns exemplos deste tipo de escolhas incluem o que vestimos, o que comemos, o que fazemos no tempo livre (vamos ao ginásio, encontramos-nos com os amigos no café, ficamos em casa a ler um livro, vamos ao cinema ver um filme, vamos passear com os filhos, etc.), o que fazemos no trabalho e, dependendo da natureza da nossa profissão, temos quase sempre uma variedade de opções para realizar e cumprir as tarefas que nos são requeridas, mesmo quando estas nos são impostas por outrem.

A escolha é, assim, uma componente essencial da nossa vida que requer engenho e arte. A escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância.

São vários os estudos que salientam a importância da adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância. De facto, estas competências têm sido salientadas na investigação pelo impacto que têm na vida da criança a curto e a longo prazo.

Shweinhart e Weikart (1997) realizaram um estudo longitudinal que compara três grupos de sujeitos que frequentaram, aos 3 anos de idade, diferentes programas de educação de infância. Os sujeitos têm vindo a ser seguidos ao longo de mais de 40 anos por Schweinhart et al. (2005). Os dados revelam que as crianças que frequentaram um programa que promove a escolha com propósitos e a tomada de decisão, tiveram maior sucesso escolar a curto e a longo prazo, revelaram menos problemas sociais na adolescência, tiveram mais sucesso na vida adulta, quer a nível profissional quer a nível pessoal.

Sylva (1992) e Veen, Roeleved e Leseman (2000) em estudos realizados no Reino Unido, que comparam abordagens pedagógicas centradas no professor e abordagens pedagógicas centradas na criança, concluíram que as crianças que realizam escolhas, fazem planos e concretizam as suas escolhas e planos de ação, evidenciam um comportamento mais objetivo e apresentam um melhor desempenho ao nível da linguagem.

Montie, Xiang e Schweinhart (2006), num estudo que analisa o impacto de abordagens pedagógicas que promovem a escolha da criança, concluíram que as crianças que têm mais oportunidades de livre escolha aos 4 anos conseguem um melhor desempenho na linguagem oral e escrita aos 7 anos de idade.

Dada a relevância da escolha na aprendizagem e desenvolvimento da criança, torna-se, então necessário definir a escolha no âmbito da educação de infância.

DEFINIÇÃO DE ESCOLHA

Numa perspetiva construtivista, a escolha é uma atividade individual essencial ao desenvolvimento cognitivo, bem como, ao desenvolvimento social. A escolha requer que a criança pense nas diferenças e semelhanças das alternativas que se lhe apresentam. Este tipo de atividade mental permite a construção de relações lógico matemáticas de semelhança e diferença. Estas relações operam a partir de outras previamente construídas e têm a potencialidade de transformar os tipos iniciais de pensamento. Digamos que é dada a uma criança a escolha de usar duas t-shirts para ir para a escola, uma amarela e uma vermelha. A criança tem que pensar nas alternativas e nos critérios que irá usar para escolher. A criança sabe que ambas são confortáveis (ambas é uma relação de semelhança e ser confortável é uma necessidade), mas o amarelo é sua cor favorita, é a cor que a faz sentir feliz (a relação de diferença, e a felicidade como uma necessidade). Então, a criança escolhe usar a amarela. Este tipo de

escolha promove a capacidade para escolher num conjunto de possibilidades, e selecionar aquela que cumpre os critérios requeridos. Este tipo de atividade, exercida de forma continuada, favorece o desenvolvimento de competências essenciais à compreensão das operações formais.

A escolha requer, assim, que a criança pense sobre as alternativas, as possibilidades disponíveis numa dada situação, e seja capaz de limitar essas possibilidades às mais importantes ou essenciais.

A escolha favorece uma tomada de decisão mais correta e mais sábia. A escolha é uma atividade individual que ajuda a criança a considerar muitas possibilidades relacionadas com uma situação e permite à criança e ao adulto fundamentar as suas decisões no que consideram ser válido e justo, e não estar dependentes do outro para fazer juízos e tomar decisões. Facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias.

A escolha favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construir uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas. Assim, a escolha ajuda as crianças a compreenderem as consequências das suas ações.

TIPOS DE ESCOLHAS

Existem diferentes tipos de escolha: a ‘escolha autêntica’, a ‘escolha limitada’, e a ‘escolha com propósitos’. Estes tipos de escolha têm diferente valor educacional.

Segundo a teoria piagetiana só existe escolha se forem criadas as oportunidades para a criança pensar em alternativas e, então escolher a que mais lhe convém. Este tipo de escolha corresponde à escolha autêntica e verdadeira.

A ‘escolha limitada’, que é também uma escolha autêntica e verdadeira, é a mais adequada para as crianças que estão a desenvolver a competência de escolher. É aquela que se deve adotar nas interações com bebés, com crianças ou adultos que ainda não têm experiência de escolha.

A ‘escolha com propósitos’ apela para o interesse espontâneo da criança, representa uma necessidade real em conhecer algo, um meio para atingir um objetivo. A escolha autêntica e com propósitos, promove a participação consciente da

criança no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na construção do seu conhecimento.

A herança pedagógica do século XX permite uma reflexão e compreensão do papel da escola no desenvolvimento de propostas pedagógicas para a infância. Num tão vasto e rico legado pedagógico elegeram-se as abordagens propostas por quatro influentes pedagogos da infância: John Dewey, Celestin Freinet, Loris Malaguzzi e David Weikart.

John Dewey é considerado por muitos autores e investigadores como um dos mais influentes pedagogos e pensadores do século XX. O posicionamento em torno da desconstrução da escola tradicional leva Dewey a desenvolver uma filosofia da educação que se fundamenta na filosofia da experiência. A constante reorganização ou reconstrução da experiência dá origem à educação progressiva, que concebe a escola como uma agência de formação democrática. A nova escola de Dewey assenta num método de ensino indireto, de descoberta, reflexivo e experimental. É um método centrado na resolução de problemas que oferece aos alunos a oportunidade de escolherem, num leque variado de opções, as atividades que querem realizar. Dewey considerava que a criança é por natureza intensamente ativa, e o papel do professor é tirar partido do impulso natural da criança e canalizá-lo de forma a promover resultados válidos e aprendizagens significativas. Para que tal aconteça, é necessário apoiar a criança a transformar os impulsos em propósitos e planos de ação. No início do século XX, Dewey (1971) afirmava que um propósito genuíno começa sempre por um impulso, um interesse que impele ao ato de agir. O interesse surge quando a pessoa é afetada por algo exterior que a motiva e impele para a prossecução e consecução de algo. No entanto, nem impulso, nem interesse, são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das consequências que resultam da ação por impulso (DEWEY, 1971). Para Dewey (1971), a previsão das consequências envolve a operação da inteligência e requer, em primeiro lugar, a observação das condições objetivas e das circunstâncias do contexto onde decorre a ação. Mas a observação não é suficiente. É necessário compreender o significado do que se observa, do que se vê, toca e escuta. É necessário compreender o significado das consequências da ação. Em condições novas ou pouco habituais, não se pode compreender com rigor as consequências observadas, é necessário recordar as experiências passadas, refletir sobre elas e analisar os aspetos em que são similares à experiência em curso, a fim de se poder chegar a um juízo sobre o que esperar da situação presente.

Assim, para Dewey (1971), a formação de propósitos é uma operação intelectual complexa que envolve: 1) a observação das condições e circunstâncias ambientais; 2) o conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho, aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) o julgamento, ou seja, a operação pela qual se junta o que se observou, o que se recorda e se conclui sobre o que significa a situação, para, então tomar o propósito da ação.

A transformação dos impulsos em propósitos e planos de ação requer do professor uma atitude ativa e refletida no apoio à criança. Este, tal como a criança, necessita de observar a situação em que a criança está envolvida, analisá-la num quadro mental que constrói a partir das experiências prévias refletidas (que lhe permitem conhecer a criança, as suas competências, os seus gostos, os seus hábitos, os seus conhecimentos, etc.), e ajuizar o que fazer para apoiar a criança no processo de planeamento da ação. Isto requer uma atividade mental inteligente, que envolve o que reflexão na e sobre a ação.

Na pedagogia progressiva a escolha com propósitos, que orienta e conduz a experiência é um direito da criança e sustenta o desenvolvimento do currículo que promove os valores democráticos na educação de infância.

Outro pedagogo que marcou a Pedagogia da Infância do século XX e cuja influência se faz sentir em muitas propostas pedagógicas da atualidade, é Celestin Freinet.

Freinet desenvolveu uma proposta pedagógica que defende a agência da criança na construção de conhecimentos e no seu próprio desenvolvimento. O autor defende nos Invariantes Pedagógicos, incluídos na obra “Escola do Povo” que cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa e no Invariante nº 8 afirma que ninguém gosta de trabalhar sem objectivo, atuar como um robot, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa (FREINET, 1973).

Freinet (1973) defende a adoção de um currículo para a educação de infância que promova a liberdade de escolha da criança sobre o que aprender e como aprender, respeitando os seus interesses e favorecendo a sua motivação. O método natural desenvolvido pelo autor baseia-se na “livre expressão” e no “tateamento experimental”.

Freinet (1973) afirma que a livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar a palavra à criança, é dar-lhe meios para se exprimir e comunicar. O pedagogo Francês introduz na escola uma variedade de técnicas de expressão que possibilitam à criança a livre expressão. Destas técnicas destacam-se o desenho e o texto livre que permitem à criança livremente escolher o tema que quer representar. Estas técnicas centram-se na liberdade de escolha do tema a trabalhar, do material a utilizar, do ritmo da produção, da sua periodicidade, favorecem a aprendizagem da leitura e escrita, servem para utilizar a natureza social da linguagem e apoiam a experiência democrática.

Outro importante contributo para a promoção da competência da escolha e tomada de decisão da criança em idade pré-escolar é a abordagem pedagógica desenvolvida por Loris Malaguzzi. Para o pedagogo italiano a escolha requer a competência da escuta. Malaguzzi, um dos mais influentes pedagogos da infância do século XX, desenvolveu em Itália, em Reggio Emília, uma abordagem pedagógica que salienta a competência da escuta no desenvolvimento de práticas de qualidade para a educação de infância. Na Pedagogia Reggiana, escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, significa considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experimenta. Escutar é um verbo que implica atividade e reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir, não só com os ouvidos mas com todos os sentidos. Rinaldi (2006, p. 65), afirma que a escuta significa

Escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados. A escuta requer tempo, o tempo de escutar, um tempo que transcende o tempo cronológico – um templo repleto de silêncios, de longas pausas, de suspensão, como um elemento que provoca escuta nos outros e que, por sua vez, é provocado pela escuta atenta dos outros.

Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças. É necessário ter coragem para dialogar e negociar as diferenças. Isto requer uma atitude de reconhecimento pela diferença, de aceitação do outro, sem juízos de valor ou preconceitos, requer uma profunda abertura à mudança. Mudar não significa perder o poder, significa multiplicar o poder, enriquecendo aquele que escuta e é escutado.

As crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e querem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser

respeitado por todos os que com elas interagem, nomeadamente os seus professores. Em geral, a sociedade não é ensinada para escutar as crianças. Na Pedagogia Reggiana, a tarefa da educação e dos professores é escutar atentamente as crianças e providenciar oportunidades para que esta se expresse usando as “cem linguagens” que Malaguzzi defende.

David Weikart dedicou quase meio século da sua vida a desenvolver uma proposta pedagógica que enfatiza a iniciativa da criança e promove a escolha com propósitos. O desenvolvimento desta proposta pedagógica, o modelo curricular HighScope, sustenta-se nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e nos dados da investigação em educação de infância (HOHMANN; WEIKART, 1997).

A proposta pedagógica desenvolvida por Weikart, apresenta uma organização do tempo que oferece, diariamente, à criança oportunidades para se envolver em atividades e experiências que previamente planeou. Epstein (2003), uma colaboradora de Weikart, clarifica que planejar é mais do que fazer uma escolha. Planejar é escolher com intenção.

Planejar envolve decidir sobre as ações, prever interações, reconhecer problemas e propor soluções e antecipar consequências e reações. Proporcionar às crianças oportunidades para planejar é encorajá-las a identificarem os seus objetivos e considerar as opções para os alcançar (EPSTEIN, 2003). Planejar permite às crianças trabalhar, brincar com propósitos e, assim, procurar alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

A capacidade de planejar desenvolve-se em simultâneo com a crescente capacidade das crianças em usarem a linguagem e formarem imagens mentais de ações, pessoas e materiais que não estão realmente presentes no momento da escolha e do planeamento. Durante o tempo de planeamento os professores criam oportunidades para as crianças escolherem atividades, materiais e pessoas com quem interagir (adultos ou pares).

As teorias e abordagens pedagógicas de Dewey, Freinet, Malaguzzi e Weikart situam-se num paradigma que reconhece a agência e a competência da criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Remetem para uma imagem de criança ativa, competente, criativa, crítica, capaz de coconstruir conhecimentos nas interações que diariamente estabelece com os materiais, as experiências, os pares e os adultos. Nesta perspetiva, a criança é percecionada como competente e capaz de fazer escolhas, de escolher o que quer aprender e como quer aprender. Esta perspetiva requer

um professor responsivo que, como Malaguzzi defende, escuta a criança, observa e identifica os seus interesses, as suas competências e potencialidades e os incorpora nas propostas educacionais do currículo que desenvolve. O currículo assim desenvolvido é um currículo emergente que reflete as escolhas das crianças e do professor, que colaborativamente tomam decisões sobre os conteúdos, os objetivos, as metas, as atividades e estratégias do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo de caso apresentado é de natureza qualitativa (STAKE, 1998) e tem como principal objetivo avaliar e desenvolver práticas educacionais que promovam a competência da escolha e tomada de decisão das crianças em idade pré-escolar.

O estudo caso de foi organizado em três fases: 1ª fase - avaliação do currículo através da ‘Escala do Envolvimento’ e da análise das planificações das educadoras; 2ª fase – desenvolvimento de um currículo que promova a competência da escolha e tomada de decisão da criança em idade pré-escolar; 3ª fase – avaliação do currículo através da ‘Escala do Envolvimento’ e análise das planificações das educadoras.

Grupo da investigação

O grupo objeto de estudo é composto por um total de 48 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, que frequentam três salas de educação pré-escolar pertencentes a três instituições da rede pública. O grupo foi constituído tendo em conta a idade e o género das crianças. Assim, de cada uma das salas foram selecionadas 16 crianças, 8 rapazes e 8 raparigas, 4 rapazes e 4 raparigas com 3 anos e 4 rapazes e 4 raparigas com 4 anos. O grupo total da investigação foi dividido em 3 grupos, designados de Grupo A, Grupo B e Grupo C.

Cada um dos grupos da investigação está sob a orientação pedagógica de uma educadora de infância que conta com o apoio de uma auxiliar de ação educativa. As três educadoras têm uma licenciatura em educação de infância e mais de cinco anos de experiência profissional na educação pré-escolar. As instituições selecionadas situam-se no contexto urbano.

A abordagem pedagógica adotada pelas educadoras sustenta-se numa perspectiva construtivista, reconhecendo o papel ativo da criança na construção dos conhecimentos e aprendizagens que diariamente realiza.

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento usado para recolher os dados deste estudo foi a ‘Escala do Envolvimento’ desenvolvida por Laevers (1994).

O envolvimento é uma qualidade da atividade humana e pode ser reconhecido pela concentração e persistência da criança nas atividades e ações que realiza. É caracterizado pela motivação, atração e concentração no estímulo e intensidade de experiência, tanto a nível físico como cognitivo, e ainda, por uma profunda satisfação e grande ‘fluxo’ de energia. O envolvimento é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e, pelas necessidades individuais de desenvolvimento. Há dados que sugerem que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento (LAEVERS, 1994).

A ‘Escala do Envolvimento’ está organizada em cinco níveis, sendo o nível 1 o que indica um envolvimento mais baixo e o nível 5 o que indica um envolvimento mais elevado. O autor da escala apresenta um conjunto de sinais que permite ao observador avaliar o envolvimento da criança nas atividades e ações que realiza.

Os níveis de envolvimento caracterizam-se da seguinte forma:

- **Nível 1 – Sem atividade.** Neste nível, a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar ‘vago’ da criança.
- **Nível 2 – Atividade interrompida frequentemente.** A criança está a fazer uma atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade, durante os quais a criança não está concentrada e evidencia um olhar vago. Pode haver interrupções frequentes na concentração da criança, mas o seu envolvimento não é suficiente para a fazer regressar à tarefa.
- **Nível 3 – Atividade quase contínua.** A criança encontra-se ocupada numa atividade, mas a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos, mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

- **Nível 4 – Atividade contínua com momentos de grande intensidade.** A atividade da criança passa por momentos de grande intensidade durante os quais as atividades que estão a ser feitas a um nível 3, podem começar a ser significativas de um maior envolvimento. O nível 4 corresponde a tipos de atividades de maior intensidade, que pode ser avaliada através dos “indicadores de envolvimento” que a criança demonstra. Mesmo que haja interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

- **Nível 5 – Atividade intensa prolongada.** A criança demonstra, através da atividade contínua e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes, embora os fundamentais – concentração, criatividade, energia e persistência, tenham de ser observados. A intensidade deve estar presente durante todo, ou quase todo, o período de observação.

Os procedimentos adotados na recolha dos dados incluíram a aplicação da ‘Escala do Envolvimento’ nas três salas de educação pré-escolar que integram este estudo. Cada criança foi observada em quatro momentos, em atividades auto iniciadas e atividades planeadas pelas educadoras, em períodos da manhã e da tarde. Cada observação teve a duração de dois minutos. As observações foram realizadas pela autora do estudo que tem formação acreditada e vasta experiência de uso da escala, quer no âmbito da investigação quer no âmbito da formação de educadores.

A primeira fase da investigação corresponde à primeira avaliação com a aplicação da ‘Escala do Envolvimento’ e análise das planificações das educadoras. A primeira avaliação foi realizada no início do segundo trimestre do ano letivo, no mês de janeiro. A segunda avaliação, que corresponde à terceira fase da investigação, realizou-se no final do ano letivo, no mês de junho. Durante a segunda fase da investigação, as educadoras, após terem conhecido os resultados da primeira avaliação, procuraram desenvolver um currículo que promove oportunidades para as crianças realizarem escolhas e tomarem decisões no quotidiano do jardim de infância.

Os procedimentos éticos seguidos incluíram o consentimento informado às educadoras e pais das crianças, o anonimato das instituições, das educadoras e das crianças envolvidas no estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos com a ‘Escala do Envolvimento’ são apresentados através das médias obtidas para o envolvimento, quer para as atividades auto iniciadas pela criança, quer para as atividades planeadas e, portanto da iniciativa das educadoras.

A análise das planificações das educadoras permite clarificar e compreender os dados obtidos com a aplicação da ‘Escala do Envolvimento’.

O envolvimento da criança nas atividades auto iniciadas

Consideraram-se atividades auto iniciadas, todas as atividades que a criança escolhe e realiza por sua iniciativa, incluindo as escolhas não explícitas, e as escolhas comunicadas e partilhadas com os adultos (educadora e auxiliar) e com os pares. Assim, as atividades auto iniciadas correspondem às atividades que as crianças realizam nas áreas da sala, incluindo as atividades livres, sem uma escolha orientada, explícita e comunicada e as atividades de tempo de trabalho nas áreas, com um escolha explícita, comunicada, e orientada. O Quadro 1 apresenta as médias do envolvimento nas atividades auto iniciadas para o Grupo A, Grupo B e Grupo C.

Quadro 1 – Médias do envolvimento obtidas na 1ª observação para as atividades auto iniciadas

Grupo A	Grupo B	Grupo C
2.4	2.1	2.3

Os dados apresentados no Quadro 1 revelam que a média do envolvimento nos três grupos que fazem parte do estudo situa-se abaixo do nível 3, o nível considerado pelo autor da escala como o nível da entrada na qualidade. Isto significa que nas atividades da escolha e iniciativa da criança (atividades de tempos livres e atividades que seguem um momento designado de “planeamento” pelas educadoras) as crianças não evidenciam sinais que permitam cotar o seu envolvimento na tarefa como significativo. De facto, as notas das observações realizadas aquando da aplicação da ‘Escala do Envolvimento’, mostram que as crianças observadas circulam pelo espaço das salas de atividades, iniciando várias ações, sem contudo completarem as tarefas que escolheram. Quando confrontadas com problemas, as crianças desistem da atividade e envolvem-se noutra tarefa.

Quadro 2 – Médias do envolvimento obtidas na 2ª observação para as atividades auto iniciadas

Grupo A	Grupo B	Grupo C
3.7	3.4	3.5

A análise dos dados apresentados no Quadro 2 revela que a média do envolvimento nos grupos A, B e C, situa-se acima do ponto médio da escala, o nível 3 e, portanto, num nível que pode ser considerado de qualidade. Os registos da segunda aplicação da ‘Escala do Envolvimento’ demonstram que as crianças dos grupos, A, B e C, evidenciam sinais de envolvimento como a persistência, concentração, criatividade e energia nas tarefas que realizam. Verifica-se que as crianças permanecem na mesma área, a realizar a mesma atividade por períodos de tempo mais longos e envolvem-se em jogos e brincadeiras mais complexos. Com o apoio das educadoras, as crianças procuram encontrar soluções alternativas para os problemas que encontram e, assim, terminar as atividades que se propuseram realizar. Nos momentos de escolha e planeamento, as crianças são incentivadas pelas educadoras a fazerem escolhas, refletirem sobre as ações que pretendem realizar, analisando e antecipando as consequências das suas ações. As crianças fazem escolhas verdadeiras e com propósitos e o trabalho que realizam nas áreas é, assim, orientado por propósitos e metas que representam escolhas, opções e compromissos, consigo próprias e com o grupo.

As escolhas surgem de interesses e motivações que podem ser individuais ou partilhados por um grupo e impulsionam a ação e o envolvimento na tarefa. Dewey (1952) refere que o interesse surge quando a pessoa é afetada por algo que a motiva e a impele para a concretização de alguma coisa “no interesse não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico” (DEWEY, 1965, p. 70). O interesse é uma das três atitudes essenciais do pensamento reflexivo, sendo as outras duas a mentalidade aberta e a responsabilidade perante as consequências dos atos. O interesse é definido por Dewey (1953) como um forte entusiasmo que leva a pessoa a “entregar-se de coração” a uma atividade, projeto ou causa que pretende defender, ficando completamente absorvida. Este forte entusiasmo e empenhamento conduzem à concentração, à atenção e ao envolvimento total da pessoa na ação suscitada pelo interesse. Dewey (2005) adverte que um dos principais problemas da escola e do insucesso dos alunos reside no facto dos professores não estarem atentos aos interesses e motivações das crianças e não os incorporarem nas propostas educacionais dos currículos que praticam. Assim, sugere aos professores que

criem oportunidades para as crianças manifestarem os seus interesses e motivações, que deverão constituir o ponto de partida das atividades e das experiências educacionais realizadas no quotidiano escolar. É o interesse por algo que impele a criança a envolver-se intensamente nas atividades, a pesquisar, a experimentar, a resolver problemas e, deste modo, construir conhecimentos com significado, porque “esses conhecimentos não lhes foram fornecidos de modo lapidar; primeiro os alunos sentiram a falta deles, e depois alcançaram-nos experimentalmente” (DEWEY, 2002, p. 52).

As educadoras dos grupos A, B e C, ao criarem oportunidades para as crianças fazerem escolhas explícitas, comunicadas e apoiadas pela educadora e pelo grupo de pares, e ao planearem atividades a partir dos interesses que identificam junto dos grupos com quem trabalham, estão a favorecer a manifestação de interesses e motivações que conduzem as crianças à ação e à concretização de propósitos e planos de ação. Ao envolverem-se em atividades e experiências que resultaram de um interesse individual ou de um interesse partilhado no seio do grupo de pares, as crianças são impelidas por um forte entusiasmo que as leva à prossecução empenhada na tarefa e à realização de aprendizagens com significado.

O envolvimento da criança nas atividades iniciadas pela educadora

As atividades da iniciativa da educadora correspondem às atividades que esta propõe às crianças e que são objeto de planificação educacional. Neste estudo, as atividades da iniciativa da educadora correspondem às atividades realizadas em tempo de pequeno e grande grupo. O Quadro 3 apresenta as médias do envolvimento nas atividades da iniciativa da educadora, obtidas na primeira observação para o Grupo A, Grupo B e Grupo C.

Quadro 3 – Médias do envolvimento obtidas na 1ª observação para as atividades planeadas pela educadora

Grupo A	Grupo B	Grupo C
2.1	1.9	2.1

Os dados apresentados no Quadro 3 revelam que a média do envolvimento nas atividades planeadas pelas educadoras situa-se entre o ponto 1.9 e o ponto 2.1 e, portanto, abaixo do nível médio que define a qualidade, o nível 3. Os registos de observação elaborados no âmbito da aplicação da ‘Escala do Envolvimento’, evidenciam uma ausência da maior parte dos sinais do envolvimento. As crianças

distraem-se com facilidade, conversam com os colegas sobre assuntos não relacionados com as atividades propostas pelas educadoras, e são advertidas com frequência pelos adultos (educadora e auxiliar) a fim de completarem as tarefas solicitadas.

A análise das planificações das educadoras não permite identificar a utilização dos dados da observação e avaliação das crianças para a realização da planificação educacional. Verifica-se que a planificação educacional é sustentada em temas e tópicos pré-estabelecidos pelas educadoras e pelas equipas educativas das instituições.

Quadro 4 – Médias do envolvimento obtidas na 2ª observação para as atividades planeadas pela educadora

Grupo A	Grupo B	Grupo C
3.5	3.7	4

Os dados da segunda observação apresentados no Quadro 4 revelam que as propostas das educadoras envolvem as crianças na realização das atividades, favorecendo a concretização de tarefas e ações bem sucedidas. As atividades inserem-se em projetos que as crianças estão a desenvolver e que partiram de interesses individuais e do grupo. As educadoras planeiam as atividades com base nas observações que realizam das crianças em ação e que lhes permitem identificar os interesses reais que orientam a criança para a prossecução de metas e fins.

O envolvimento requer uma forte motivação e interesse da criança pela tarefa, permitindo-lhe funcionar nos limites máximos das suas capacidades (LAEVERS, 2003), isto é, agir ao nível da zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1979). Neste sentido, a ação da educadora situa-se na identificação dos interesses da criança e no apoio à autodescoberta dos interesses, porque são os interesses que impelem a criança para ação e a envolvem na prossecução dos propósitos e planos que estabeleceu (DEWEY, 1965).

A análise das planificações das educadoras evidencia uma estreita relação entre os registos de observação (notas de campo, registos de incidentes críticos, fotografias acompanhadas de narrativas) que diariamente realizam e as atividades que propõe para os tempos de pequeno e grande grupo. As educadoras observam, analisam e interpretam as observações que fazem, as quais servem de base à planificação de atividades e experiências que vão ao encontro dos interesses reais das crianças. Isto significa uma escuta atenta da voz e ação da criança (MALAGUZZI, 1998; RINALDI

1998; 2006) e o reconhecimento da sua competência na coconstrução de conhecimentos e saberes situados e partilhados no seio do grupo, os pares e os adultos com quem diariamente interage.

Parafrazeando Freinet (1973), nestas salas pratica-se uma “pedagogia do êxito” e do sucesso que promove o ânimo e o entusiasmo necessários ao envolvimento na tarefa e às aprendizagens com significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma preocupação de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha, na tomada de decisão, na realização e na reflexão. Mas isto não é um processo biológico inato, não é um traço ou um estado, é uma característica que está muito dependente do contexto e das oportunidades de aprendizagem que este proporciona (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2005; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Envolver as crianças no desenvolvimento de atividades educacionais e proporcionar-lhes escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, é reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação na aprendizagem e desenvolvimento. Isto permite fornecer às crianças as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis na construção de uma sociedade democrática.

Platão definiu, certa vez, o escravo como a pessoa que executa os propósitos de outrem. É esta pessoa que queremos formar? É este o futuro que queremos para as nossas crianças? Ou, pelo contrário, queremos fomentar a autonomia intelectual e moral, a capacidade de tomar decisões inteligentes, de enfrentar desafios e problemas e os resolver de forma criativa, de participar ativa e conscientemente na história da própria vida, na história da sociedade.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1952
- _____. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1953
- _____. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1965
- _____. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971
- _____. *A escola e a sociedade*. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio de Água. 2002

_____. *A concepção democrática da educação*. Viséu: Pretexto Editora, 2005

EPSTEIN, A. How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, p. 28-36, 2003.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LAEVERS, F. *The leuven involvement scale for young children*. Leuven: Leuven University Press, 1994.

_____. Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In: LAEVERS, L.; HEYLEN, L. (Ed.). *Involvement of children and teacher style: insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press, 2003. p. 13-25.

MALAGUZZI, L. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, J. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. London: Ablex Publishing, 1998. p. 49-99.

MONTIE, J.; XIANG, Z.; SHCWEINHART, L. *Preschool experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7*. Ypsilanti: HighScope Press, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias da infância: Construindo o direito à participação. In: KISHIMOTO, T.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogias da infância: construindo os direitos da criança*. Porto Alegre: Artemed, 2005.

_____. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis da participação*. Porto: Porto Editora, 2013.

RINALDI, C. Projected curriculum constructed through documentation-projectazione: An interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, J. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. London: Ablex Publishing, 1998. p. 99-113.

_____. *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2006.

SCHWEINHART, L.; WEIKART, D. *Lasting differences: the High/Scope Preschool Curriculum comparison study through age 23*. Ypsilanti: HighScope Press, 1997.

SCHWEINHART, L. et al. *Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: HighScope Press, 2005.

SYLVA, K. Conversations in the nursery: how they contribute to aspirations and plans. *Language and Education*, 6, p. 141-148, 1992.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

VEEN, A.; ROELEVELD, J.; LESEMAN, P. *Evaluatie van kaleidoscoop en piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut, 2000.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

Recebido em setembro de 2014.

Aceito em novembro de 2014.